

Individuelle Förderung von Personen mit besonderem Förderbedarf im Übergang in berufliche Ausbildung und Umschulung

Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation

KURZFASSUNG: Im Kontext der beruflichen Bildung wird die individuelle Förderung insbesondere für Personen mit besonderem Förderbedarf gefordert, die sich im Übergang in eine berufliche Ausbildung und Umschulung befinden. Der Beitrag nimmt die in Studien häufig offen gebliebene Frage auf, wie Lehrkräfte in diesen Bildungsmaßnahmen mit i. d. R. sehr heterogenen Lerngruppen individuelle Förderung gestalten. Dabei wird ein besonderer Schwerpunkt auf die Rezeption, Modifikation und Entwicklung von Konzepten und Instrumenten gelegt. Hierzu wird eine Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation herangezogen. Im Rahmen eines kooperativen Designprozesses wurden exemplarisch Instrumente zur individuellen Förderung in einem Lehrgang zur Vorbereitung auf eine Umschulung entwickelt und implementiert. Über die in diesem Designprozess verankerten problemzentrierten Interviews und Gruppendiskussionen konnten qualitative Daten gewonnen werden, auf deren Basis eine Rekonstruktion der individuellen Förderung in diesem Praxisfeld erfolgte. Im Beitrag werden wesentliche Hinweise zur Gestaltung individueller Förderung unter besonderer Berücksichtigung des Einsatzes von Konzepten und Instrumenten skizziert.

ABSTRACT: Within the German vocational education discourse personalized learning is demanded especially for persons with special educational needs. Many of them participate in transition courses, which are meant to provide a pathway into the dual system or aim at a vocational retraining. Assuming that these courses usually consist of very heterogeneous learners, this article deals with the question, how the teachers actually design personalized learning (instructions). The main focus will be on the teachers' reception, adaption and design of corresponding concepts and instruments. For this a case study in a course of vocational rehabilitation is evaluated. This case study followed a designed-based-research approach and lead to the cooperative development and implementation of several instruments for the facilitation of individualized learning in a selected rehabilitation setting. Based on accompanying problem-centered interviews and group discussions during the design process, qualitative data were generated in order to reconstruct the personalized learning (instructions) in this practical field. In summary this article serves to illustrate the main findings of these reconstructions allowing to show the state of the art in developing and implementing instruments for facilitating individualized learning.

1. Hinführung

Das Postulat der individuellen Förderung wird aktuell stark diskutiert und manifestiert sich in Ordnungsgrundlagen, Beurteilungskriterien und Handreichungen der allgemeinen wie der beruflichen Bildung. So finden sich entsprechende Hinweise beispielsweise in den Schulgesetzen einzelner Bundesländer (siehe exemplarisch § 1 Abs. 1 SCHULGESETZ NRW, § 3 Abs. 1 BRANDENBURGISCHES SCHULGESETZ, § 54 NIEDERSÄCHSISCHES SCHULGESETZ) und in Beschlüssen der Kultusministerkonferenz wie den ‚Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‘ (vgl. KMK 2004: 5). Dabei ist die Grundidee selbst nicht neu, geht es doch in der Pädagogik grundsätzlich darum, den Einzelnen vor dem Hintergrund seiner Voraussetzungen in seiner

Weiterentwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Dennoch wird das Thema der individuellen Förderung zunehmend auf die bildungspolitische Agenda gesetzt und im öffentlichen Diskurs sowie in den Medien besonders vehement betont (vgl. KUNZE 2009: 15f.). Im Kontext der beruflichen Bildung wird die individuelle Förderung in besonderer Weise im Zusammenhang mit Jugendlichen gefordert, denen der Übergang in eine Berufsausbildung nicht ohne Probleme gelingt und die beispielsweise in berufsschulische Klassen und außerschulische Maßnahmen des Übergangssystems münden (vgl. BIBB 2012; EULER/SEVERING 2011). Zudem wird sie in der Benachteiligtenförderung betont, die Jugendliche mit besonderem Förderbedarf von der Phase der Berufsorientierung bis zur Phase der Nachqualifizierung in den Blick nimmt (vgl. BMBF 2005; GERICKE/SOMMER 2008; BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT 1999). Und auch in der beruflichen Rehabilitation, die darauf abzielt, (erwachsenen) Menschen, die aus gesundheitlichen Gründen ihren alten Beruf nicht mehr ausüben können, eine berufliche (Re-)Integration und somit eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, wird sie als Anspruch erhoben (vgl. REHAFUTUR 2009). Als gemeinsame Merkmale dieser Zielgruppen resp. der Bildungskontexte kann eine hohe Heterogenität, eine Förderbedürftigkeit aufgrund besonderer, durchaus unterschiedlicher Problemlagen und ein berufs(um)orientierender und berufsbildender Bezug ausgemacht werden. Vor diesem Hintergrund wird in dem Beitrag der Fokus auf die individuelle Förderung von Menschen mit besonderem Förderbedarf gerichtet, die sich im Übergang in eine berufliche Ausbildung bzw. Umschulung befinden.

In wissenschaftlichen Studien sowie in praxisnahen Handreichungen, Good-Practice-Beispielen etc. wird die individuelle Förderung häufig auf ausgewählte Personengruppen (z. B. Menschen mit Migrationshintergrund)¹ und auf besondere Lerngegenstände und Fächer (z. B. Sprachförderung, Förderung mathematischer Kompetenzen, Förderung berufsbezogener Strategien [vgl. NORWIG/PETSCH/NICKOLAUS 2010; PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2011], separates Unterrichtsfach individuelle Förderung) bezogen, für die dann wiederum spezifische Konzepte und Instrumente zur individuellen Förderung entwickelt und/oder evaluiert werden. Dabei bleibt i. d. R. offen, wie diese Konzepte und Instrumente im Alltag in den Bildungsmaßnahmen eingesetzt werden. Diese Offenheit bezieht sich sowohl auf die Rezeption und ggf. Modifikation der einzelnen Konzepte und Instrumente als auch auf die Einbindung derselben in ein Gesamtkonzept der Bildungsmaßnahme, die sich i. d. R. an heterogene Gruppen richtet und zudem häufig mehrere Lerngegenstände bzw. Förderbereiche umfasst, die von unterschiedlichen Lehrkräften betreut werden. Besonders spannend wird dies vor dem Hintergrund, dass der Anspruch der individuellen Förderung grundsätzlich nicht – zumindest nicht allein – auf ausgewählte Zielgruppen, Lerngegenstände, Fächer oder Zeitfenster eingegrenzt, sondern als übergreifendes Prinzip erhoben wird. Der Beitrag geht daher der folgenden leitenden Fragestellung nach: Wie gestaltet eine Gruppe von Lehrkräften auf der Ebene einer einzelnen Bildungsmaßnahme in dem oben skizzierten Bildungskontext individuelle Förderung unter besonderer Berücksichtigung der Rezeption, Modifikation und ggf. Entwicklung von Konzepten und Instrumenten? Ziel des Beitrags ist damit nicht, Erkenntnisse über die Wirkung einzelner Instrumente zur individuellen Förderung zu gewinnen. Vielmehr geht es darum, Hinweise zu generieren, wie Lehrkräfte in

1 Siehe beispielsweise die Differenzierung im Portal des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: www.chancen-nrw.de.

der Berufsbildungspraxis mit diesem Anspruch umgehen resp. ihn für sich deuten, Konzepte und Instrumente aufnehmen, (weiter) entwickeln und unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontextbedingungen in ihre Bildungsmaßnahme implementieren. Diese können neben weiteren Erkenntnissen wiederum eine Orientierung zur Entwicklung von an den Bedingungen der Berufsbildungspraxis ausgerichteten Konzepten und Instrumenten individueller Förderung sowie zur Vorbereitung und Gestaltung resp. Begleitung der damit verbundenen Implementationsprozesse in diesem Bildungskontext bieten.

Zur Bearbeitung der ausgewiesenen Fragestellung erfolgt in diesem Aufsatz zunächst eine literaturbasierte Annäherung an das Konstrukt und Instrumente der individuellen Förderung (Kap. 2). Zur Vertiefung wird anschließend eine Fallstudie in einem Vorbereitungslehrgang der beruflichen Rehabilitation in einem Berufsförderungswerk herangezogen, die den Implementationsprozess von Konzepten und Instrumenten zur individuellen Förderung in der Praxis in besonderer Weise in den Blick nimmt. Zwar kann damit lediglich ein Ausschnitt des oben ausgewiesenen Bildungskontextes aufgenommen werden, aufgrund des designbasierten Fallstudienansatzes bietet sie jedoch besonders tiefe Einblicke in die komplexen Zusammenhänge zur Gestaltung und Implementation individueller Förderung und entsprechender Instrumente in einer Bildungsmaßnahme (siehe ausführlich zu dieser Studie ZOYKE 2012). Die Studie wird zunächst über ihre grundsätzliche methodologische und methodische Anlage, dem darin aufgegriffenen Bildungskontext sowie der im Schwerpunkt entwickelten, implementierten und erprobten Instrumente zur individuellen Förderung eingeführt (Kap. 3). Anschließend werden die wesentlichen Methoden der Datengewinnung und -auswertung skizziert (Kap. 4), bevor ausgewählte Ergebnisse im Sinne einer empirischen Rekonstruktion der individuellen Förderung in diesem Fall präsentiert und diskutiert werden (Kap. 5). Der Beitrag endet mit einer Zusammenführung der Ergebnisse unter Ausweis von Limitationen und weiteren Forschungsdesideraten (Kap. 6).

2. Annäherung an individuelle Förderung

In diesem Kapitel erfolgt eine Annäherung aus einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive. Zwecks Fokussierung auf Menschen mit besonderem Förderbedarf, die sich im Übergang in eine berufliche Ausbildung bzw. Umschulung befinden, werden neben Ansätzen aus der allgemeinen Pädagogik insbesondere solche aus der beruflichen Bildung sowie aus der Förderung von Benachteiligten aufgenommen.

2.1 Grundlegendes Verständnis von individueller Förderung

Grundsätzlich scheint Konsens darüber zu herrschen, dass die individuelle Förderung an den Kompetenzen und Voraussetzungen des Lernenden ansetzen soll und auf die Kompetenzentwicklung des Lernenden ausgerichtet ist (vgl. KUNZE 2009: 19; LIPPEGAUS 2000: 6). In einer ersten Arbeitsdefinition kann das Verständnis von individueller Förderung folgendermaßen gefasst werden: „Individuelle Förderung zielt darauf, den einzelnen Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, individuelle Lernwege und Lernziele zuzulassen und diese zu unterstützen, indem Lernumgebungen

gestaltet werden, die den Lernenden ausgehend vom aktuellen Entwicklungsstand und unter Berücksichtigung der individuellen Erfahrungen, Bedürfnisse und Ziele in seiner Kompetenzentwicklung stärken.“ (vgl. KREMER/ZOYKE 2009: 164). Kompetenzentwicklung wird dabei grundsätzlich als ein subjektiver Prozess verstanden, der beim Lernenden selbst stattfindet. Individuelle Förderung kann Kunzes pointierter Darstellung folgend als Perspektive von Lehrenden verstanden werden, wonach man jemanden oder etwas, aber nicht sich selbst fördern kann (vgl. KUNZE 2009: 19). Beide Perspektiven stehen wie in Abb. 1 dargestellt in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander, ohne dass dieses jedoch als hinreichend empirisch geprüft verstanden werden kann. In einer ersten Annäherung kann die Kompetenzentwicklung aber zumindest als ein mögliches Ergebnis dieser individuellen Förderung verstanden werden (vgl. KUNZE 2009: 19 f.; SLOANE 2005a: 54; siehe zum Verhältnis von Lehren und Lernen auch SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 2004: 99 ff.).



Abb. 1: Differenzierung der Perspektiven von individueller Förderung und Kompetenzentwicklung (siehe auch schon in KREMER/ZOYKE 2010a: 20)

In der vorliegenden Studie wird einem den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs besonders prägenden Kompetenzverständnis gefolgt, welches angestoßen durch die Diskussionen um Schlüsselqualifikationen von Dieter Mertens insbesondere in Anlehnung an Heinrich ROTH (1966; 1971) bildungstheoretisch verortet und durch den DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (1974) sowie Lothar REETZ (REETZ 1989; 1990; 1999; 2010) weiter verbreitet wurde (vgl. REETZ 1999: 32 f., 36; HELLOWIG 2008: 39; VONKEN 2005: 34).

Mit der bildungstheoretischen Verortung des Kompetenzbegriffs in Anlehnung an ROTH wird die Förderung der Persönlichkeit und der ganzheitlichen Handlungsfähigkeit des einzelnen Menschen angestrebt, die auf die beruflich-fachliche, soziale und humane Mündigkeit gerichtet ist und über die kurzfristige Qualifizierung in der Aus- und Weiterbildung hinausgeht (vgl. REETZ 1999: 34 f.; ROTH 1971: 448). Die darauf rekurrierende berufliche Handlungskompetenz, die als Leitidee auch Eingang in die Ordnungsgrundlagen der beruflichen Ausbildung und insbesondere in den durch die Kultusministerkonferenz (KMK) geordneten schulischen Bereich gefunden hat², differenziert sich im Wesentlichen über die drei Dimensionen der Fach-, Human-/Selbst- und Sozialkompetenz aus, die in einem vernetzten und wechselseitigen

2 Zur unterschiedlichen Berücksichtigung des Begriffs und der Intentionen der beruflichen Handlungskompetenz zwischen KMK-Lehrplänen für den schulischen Teil der Berufsausbildung und den Ausbildungsordnungen für den betrieblichen Teil siehe BREUER (2005).

Bedingungsverhältnis zueinander stehen und daher nicht isoliert zu betrachten sind (vgl. BADER 1989; BADER/MÜLLER 2002: 176f.; SLOANE 2005a: 50; KMK 2011).³

Für die im Rahmen der individuellen Förderung bedeutende Kompetenzdiagnose ist zudem die Erfassbarkeit dieser Handlungskompetenz in den Blick zu nehmen. Dem generativen Kompetenz-Performanz-Modell in Anlehnung an das linguistische Modell von Noam CHOMSKY folgend wird Handlungskompetenz als nicht direkt beobachtbar verstanden. Vielmehr ist von performativ gezeigtem Verhalten in einer Anwendungssituation auf Kompetenz zu schließen, womit wiederum gleich mehrere Schwierigkeiten hinsichtlich der Kontextualisierung bzw. Situierung der Kompetenzerfassung und der Verallgemeinerung der Ergebnisse verbunden sind (vgl. DILGER/SLOANE 2007: 5; SLOANE/DILGER 2005: 6f.).

2.2 Instrumente und Verfahren zur Gestaltung von individueller Förderung

Für eine individuelle Förderung, die beim Lernenden ansetzt bzw. ihn entsprechend berücksichtigt, sind dessen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -ziele und -möglichkeiten zu erfassen, der individuelle Förderbedarf zu ermitteln und die Lernentwicklung zu dokumentieren und zu beurteilen. Bezogen auf den ermittelten Förderbedarf sind schließlich adäquate Fördermaßnahmen bzw. – so wird es im Kontext der Benachteiligtenförderung besonders betont – eine adäquate Förderplanung zu gestalten (vgl. KUNZE 2009: 21; GERICKE/SOMMER 2008: 48; MUTZECK 2007). Die Instrumente und Verfahren für diese beiden Aufgabenbereiche sind vielfältig, wie die nicht abschließende Zusammenstellung in Tabelle 1 erahnen lässt.

Die hier vorgenommene Zuordnung der Instrumente und Verfahren zu den Bereichen ‚Kompetenzfeststellung/Ermittlung des individuellen Förderbedarfs‘ und ‚Umsetzung der individuellen Förderung‘ ist nicht ganz überschneidungsfrei und lediglich als schwerpunktartig zu verstehen. Je nach konkreter Ausgestaltung und Einsatz können die Instrumente und Verfahren durchaus unterschiedlichen Funktionen folgen. So ordnet beispielsweise KUNZE die Förderpläne der Kompetenzerfassung zu, während in der Benachteiligtenförderung angeführt wird, dass die Förderplanung auf der Kompetenzerfassung aufbaue, der Transparenz und systematischen Beschreibung des Förderweges und letztlich der Gestaltung der Übergänge zwischen Schule, Ausbildung und Beruf diene (vgl. GERICKE/SOMMER 2008). Ebenso dienen Lerntagebücher und Portfolios häufig nicht allein zu Ermittlungs- und Dokumentationszwecken. Vielmehr kann darüber hinaus durch die Aktivierung der Lernenden deren Kompetenzentwicklung angestoßen werden (vgl. exemplarisch HÜBNER/NÜCKLES/RENKL 2007: 120). Zudem stellt sich m. E. genau die Frage, wie ausgehend von einem erkannten Förderbedarf eine angemessene individuelle Förderung gestaltet werden kann, d. h. wie die beiden oben angeführten Bereiche ‚Förderbedarfsermittlung‘ und ‚Realisierung‘ zum Zwecke der individuellen Förderung miteinander verbunden werden und in einem Gesamtkonzept als Einheit gedacht werden können (vgl. KREMER/ZOYKE 2010c; BUNDSCHUH 2003: 9). Insofern erscheinen Schwierigkeiten in der Zuordnung nachvollziehbar, da beim Einsatz

3 Darüber hinaus wird die Kompetenz häufig weiter ausdifferenziert. So bspw. in den KMK-Lehrplänen über Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz als integralem Bestandteil (vgl. bspw. KMK 2011: 16; BADER/MÜLLER 2002: 178). Siehe zu unterschiedlichen Kompetenzdimensionen auch NEEF (2008: 70f.).

Tab. 1: Instrumente und Verfahren zur individuellen Förderung

	Instrumente und Verfahren in der Allgemeinbildung (vgl. KUNZE 2009: 21)	Instrumente und Verfahren in der Benachteiligtenförderung (vgl. GERICKE/SOMMER 2008; BUSCHMEYER 2007; BMBF 2005)
Kompetenzfeststellung/Ermittlung des individuellen Förderbedarfs, Dokumentation und Beurteilung der Lernentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Standardisierte Tests • Beobachtungen • Systematische Auswertung von Arbeitsergebnissen der Schüler • Analyse von Klassenarbeiten • Förderpläne • Lerntagebücher • Portfolios • Gespräche mit Eltern • Auswertung von Informationen der abgebenden Schule und aus der Schülerakte • Kompetenzraster • Schüler selbst- und Schülermitbeurteilung • Schülerreflexionsbögen 	<ul style="list-style-type: none"> • Anlehnung an Verfahren der Personalentwicklung- und -auswahl (z. B. Assessment-Center) • Kombination mit Verfahren der sonderpädagogischen Förderdiagnostik, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> – Interview, – Verhaltensbeobachtung und -analyse, – Testanwendung oder Rollenspiel
Umsetzung der individuellen Förderung	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Beratung • Binnendifferenzierung • Freiarbeit • Wochenplanarbeit • individualisierte Lernaufgaben • Lernverträge/Lernbriefe • Enrichment • Akzeleration • Förderunterricht • Tutorenprogramme 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderplanung • Case-Management • Modularisierung • Binnendifferenzierung • Arbeits- und Wochenplan • Selbstgesteuertes Lernen • Flexible Schuleingangsphase • Leittextmethode • Projektarbeit • Lernzirkel • Lerninsel • Biographisches Lernen • Produktionsschulen • Tutorielles Lernen

einzelner Instrumente aus einem Bereich der jeweils andere Bereich im Blick zu behalten ist. Zudem stellt sich genau der Bedarf, Instrumente zu entwickeln und einzusetzen, die an der Schnittstelle beider Bereiche ansetzen und die Überführung unterstützen, wie dies mit dem Konzept der Förderplanung besonders intensiv aufgenommen wird (siehe auch Abschnitt 3.3).

Zudem sind auch innerhalb eines Bereichs die Instrumente und Verfahren hinsichtlich ihrer konkreten Funktionen sowie ihrer Einbindung in das Gesamtkonzept genauer zu untersuchen und zu kennzeichnen. Aufgrund der Auswahlmöglichkeiten bzw. -bedarfe, die sich in der Berufsbildungspraxis unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontextbedingungen (z. B. Zielgruppe, organisatorischer und curriculare Rahmenbedingungen etc.) stellen, sowie der damit verbundenen unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in der konkreten Gestaltung und dem Einsatz dieser Instrumente und Verfahren kann dies m. E. abschließend nur durch die Akteure in der Bildungsmaßnahme selbst erfolgen.

3. Anlage der Studie

In diesem Kapitel werden zunächst grundlegende methodologische und methodische Konturen des Forschungsansatzes skizziert (Abschnitt 3.1). Anschließend wird das Forschungs- und Entwicklungsfeld dieser Studie vorgestellt, d. h. der Reha-Vorbereitungslehrgang für besondere Zielgruppen (Abschnitt 3.2), bevor wesentliche Instrumente skizziert werden, die in diesem Forschungs- und Entwicklungsfeld entwickelt wurden (Abschnitt 3.3).

3.1 Methodologische und methodische Konturierung des Forschungsansatzes

Der Forschungsansatz kann als eine Forschung in Entwicklungskontexten charakterisiert werden. Der Entwicklungsprozess in einem Feld der Berufsbildungspraxis – im Folgenden in Anlehnung an Design-Based Research ‚Designprozess‘ genannt – bildet den Rahmen für eine Forschung im engeren Sinne, die in ihrer methodologischen und methodischen Präzisierung in enger Ausrichtung den Basisannahmen und Gütekriterien qualitativ-explorativer bzw. rekonstruktiver Sozialforschung folgt (vgl. BOHNSACK 2008; SOEFFNER 2008; SCHÜTZ/LUCKMANN 1975; BERGER/LUCKMANN 2004). Die Einbindung der Forschung in einen solchen Entwicklungskontext erfolgt insbesondere aufgrund der besonderen Potenziale, die in diesem Ansatz hinsichtlich der Erforschung eines bisher weitgehend unerforschten Gegenstandes für forschungsgetriebene Innovationen in der Bildungspraxis (vgl. REINMANN 2005: 60; APREA 2007: 153f.) und zur Generierung von für die Berufsbildungspraxis zulänglichen wissenschaftlichen Theorien (vgl. EULER 1996: 354 ff.) gesehen werden. Über die Analyse eines Einzelfalles eines innovativen Prozesses in einem Feld der Berufsbildungspraxis, hier des Designprozesses im Reha-Vorbereitungslehrgang für besondere Zielgruppen (RVL-fbZ) (siehe Abschnitt 3.2)⁴, soll eine vertiefte theoretische Einsicht in Handlungszusammenhänge von Berufsbildungspraxis zur individuellen Förderung gewonnen werden (vgl. EDELSON 2002; REINMANN 2005; SLOANE 2005b: 334f.; 2007: 39; KREMER 2007; EULER 2011: 530 ff.). Gegenstand dieses Designprozesses war die wechselseitige Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Ansätzen und Instrumenten zur individuellen Förderung im RVL-fbZ (siehe Abschnitt 3.3) unter Beteiligung von Akteuren und Organisationen der Berufsbildungspraxis (RVL-fbZ des Berufsförderungswerks) und der Berufsbildungswissenschaft (Professur für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn).^{5/6} Der Designprozess erhält hier einen zentralen Stellenwert im Forschungsprozess und bildet die Basis für die wissenschaftliche Analyse, ohne ihn allein jedoch mit Forschung gleichsetzen zu wollen (vgl. SLOANE 2005b: 334f.; REINMANN 2005: 60f.; EULER 2011: 530 ff.). Dem

- 4 Ziel des Entwicklungsprojekts war, den neu installierten RVL-fbZ dahingehend zu professionalisieren, für die Teilnehmer individuelle Lern- und Entwicklungswege zu ermöglichen bzw. zu unterstützen. Die Laufzeit des Projektes erstreckt sich auf den Zeitraum 2007 bis 2009.
- 5 Hier erfolgt eine Zuordnung der Akteure über ihre organisatorische Zugehörigkeit zum BFW als Teil der (Berufsbildungs-)Praxis und Universität als Teil der Wissenschaft. Ich selbst als Angehöriger der Universität verstehe mich daher bezüglich des Designprozesses nicht als Akteurin des Praxisfeldes, dessen Veränderung intendiert wird, sondern als Akteurin der Wissenschaft.
- 6 Das Projekt wurde durch Prof. Dr. H.-Hugo Kremer, Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Mediendidaktik und Weiterbildung der Universität Paderborn wissenschaftlich begleitet. Neben Professor Kremer habe ich selbst in der wissenschaftlichen Begleitung aktiv mitgewirkt.

Programm reflexiver Praxis folgend wird davon ausgegangen, dass die Akteure im Praxisfeld über eine Selbstreflexionsfähigkeit und eine Fähigkeit zum rationalen Handeln verfügen, d. h. es wird angenommen, dass jeder Akteur – auch derjenige aus dem Praxisfeld – Wissen über das Geschehen im Designprozess entwickeln kann (vgl. SLOANE 2005b: 328). Über die intensive, wiederholte und wechselseitige sprachlich-kommunikative Auseinandersetzung der Akteure im Designprozess soll diese Wissensgenerierung bzw. Theoriegewinnung unterstützt werden, womit auch an erkenntnistheoretische Überlegungen der Hermeneutik von GADAMER angeknüpft wird (vgl. DILTHEY 2004: 22; POSER 2001: 221 f.). Die Theoriegewinnung vollzieht sich in einer engen Verbindung und wechselseitigen Beeinflussung von Design und Evaluation. Forschungsmethodisch gewendet soll über den kooperativen Designprozess ein Zugang zu diesem Wissen geschaffen werden. Dies erfordert jedoch auch den Einsatz von Datenerhebungs- und -auswertungsmethoden, die auf das Design bzw. den Designprozess und in sozialer Verantwortlichkeit auf das Feld abgestimmt und darin verankert sind (vgl. EDELSON 2002: 116 f.; APREA 2007: 155 ff.; REINMANN 2005: 62; SLOANE 2005b: 333; 2006: 623). Hierzu wurden in der vorliegenden Studie bspw. die Methoden des problemzentrierten Interviews und der Gruppendiskussion auf die Besonderheiten des Designprozesses hin adaptiert und im Forschungsprozess miteinander verbunden (siehe Kap. 4).

3.2 Konturierung des Forschungs- und Entwicklungsfeldes

Als Forschungs- und Entwicklungsfeld, welches einerseits zur Konkretisierung der Forschungsfrage und andererseits als Zugang zu empirischen Daten diene, wurde in der vorliegenden Studie ein Reha-Vorbereitungslehrgang für besondere Zielgruppen (RVL-fbZ) in einem Berufsförderungswerk (BFW) herangezogen.^{7/8} „Die berufliche Rehabilitation umfasst alle Maßnahmen und Hilfen, die erforderlich sind, die dauerhafte Eingliederung oder Wiedereingliederung behinderter Menschen in Arbeit, Beruf und Gesellschaft zu erreichen“ (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2002: 405).⁹ Sie steht als eigene Säule neben der medizinischen sowie der sozialen Rehabilitation „und bezieht sich zum einen auf Jugendliche und junge Erwachsene, die eine

- 7 Aufgrund seiner Nutzung für die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung wird der RVL-fbZ als Forschungsfeld gekennzeichnet. Darüber hinaus war der RVL-fbZ im Betrachtungszeitraum von einem Entwicklungsprojekt geprägt, an dessen wissenschaftlicher Begleitung die Forscherin beteiligt war, so dass er ebenfalls als Entwicklungsfeld gekennzeichnet wird.
- 8 Die berufliche Rehabilitation soll damit nicht in den Mittelpunkt der Studie gerückt werden. Vielmehr ist der RVL-fbZ für diese Studie lediglich als ein exemplarisches Feld des Berufsbildungssystems für Menschen mit besonderem Förderbedarf im Übergang in Ausbildung bzw. Umschulung zu verstehen. Eine umfassende Berücksichtigung der spezifischen Pädagogik der beruflichen Rehabilitation, die auch darüber hinaus geht, kann und soll daher in dieser Studie zugunsten der ausgewiesenen wirtschaftspädagogischen und berufsbildenden Perspektive nicht erfolgen. Siehe hierzu bspw. die Arbeiten von BIERMANN (2008), BIERMANN/GEREDES/GERHARTZ (2010) und BAUDISCH/SCHULZE/WÜLLENWEBER (2004).
- 9 Zum modifizierten Behinderungsbegriff siehe BIERMANN (2008: 13 ff.). Nach der internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) wird der Begriff der Behinderung „in einem umfassenden Sinn auf jede Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit aller Menschen bezogen“ (BIERMANN 2008: 13). In der Bundesrepublik Deutschland wurde der Behindertenbegriff unter Aufnahme der ICF im Sozialgesetzbuch neu gefasst. Hier ist zwischen der Art und dem Grad der Beeinträchtigung zu unterscheiden (vgl. BIERMANN 2008: 15).

Erstausbildung absolvieren, zum anderen auf Arbeitnehmer mit Berufserfahrung, die umgeschult oder weitergebildet werden“ (BIERMANN 2008: 9).

Formal-organisatorisch kann die berufliche Rehabilitation als ein Bereich des Berufsbildungssystems gefasst und im Speziellen in der berufsbiographischen Phase der beruflichen Weiterbildung verortet werden (vgl. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 1998: 186; SEYD 2006).¹⁰

Organisatorisch-institutionell ist der RVL-fbZ in einem Berufsförderungswerk verankert. Bezüglich der Art der Maßnahme kann er als eine Reha-Vorbereitungsmaßnahme gekennzeichnet werden. Sein Ziel ist die Vorbereitung von erwachsenen Rehabilitanden auf eine berufliche Ausbildung bzw. Umschulung, womit er auch Merkmale einer berufsvorbereitenden Maßnahme aufweist (vgl. BIERMANN 2008: 55). Die angestrebte Umschulung erfolgt bzw. kann erst in einem nachfolgenden Schritt erfolgen. Die Rehabilitanden der Berufsförderungswerke sind durchschnittlich Mitte 30 Jahre alt. Ca. 60% von ihnen verfügen über einen Hauptschulabschluss, ca. 15% sind nicht formal qualifiziert (vgl. BIERMANN 2008: 70). Genauer betrachtet stellt der RVL-fbZ eine besondere Form eines Reha-Vorbereitungslehrgangs dar. Nach Angaben des anbietenden Berufsförderungswerks wendet er sich an Rehabilitanden, die aus unterschiedlichen psychischen und physischen Gründen einen regulären Vorbereitungslehrgang nicht erfolgreich absolvieren könnten. Hier besteht ein besonderer Bedarf, auf die individuellen Belange jedes einzelnen Rehabilitanden einzugehen. Die Laufzeit des Lehrgangs beträgt vier bis sechs Monate, abhängig von individuell unterschiedlichen Einstiegszeitpunkten innerhalb der ersten zwei Monate. Die Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation im Berufsförderungswerk werden grundsätzlich durch ein interdisziplinäres Reha-Team durchgeführt bzw. begleitet, welches sich aus Ausbildern, Psychologen, Arbeitsmedizinern und Sozialpädagogen zusammensetzt (vgl. BIERMANN 2008: 71) und auch im RVL-fbZ entsprechend vorzufinden ist.¹¹

3.3 Entwicklung von Instrumenten der individuellen Förderung im RVL-fbZ

Im Rahmen des Designprozesses im RVL-fbZ wurden prototypische Konzepte und Instrumente zur individuellen Förderung entwickelt, implementiert und erprobt, von denen im Folgenden vier wesentlich skizziert werden (siehe ausführlicher zu den Instrumenten KREMER/ZOYKE 2010b). Die Auswahl und Entwicklung der Instrumente erfolgte sowohl unter Berücksichtigung der Probleme, Bedarfe und Anknüpfungsmöglichkeiten bzw. der Kontextbedingungen im RVL-fbZ als auch unter Rezeption des aktuellen Forschungsstandes. Zudem wurde die Entwicklung der Instrumente in Kooperation zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Akteuren im RVL-fbZ betrieben und ihre Implementation gemeinsam diskutiert. Der konkrete Einsatz im Lehrgang erfolgte durch die Akteure im RVL-fbZ.

10 SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD fassen berufliche Umschulung, berufliche Fortbildung und Lernen am Arbeitsplatz zur beruflichen Weiterbildung zusammen, welche neben Universität und Fachhochschule dem tertiären Sektor des Bildungssystems in Deutschland zugerechnet werden kann (vgl. SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 2004: 155).

11 Um die Anonymität des Forschungsfeldes und der Probanden zu wahren, wird an dieser Stelle auf eine Quellenangabe verzichtet.

Curriculares Reformprodukt: Für den RVL-fbZ wurde alternativ zum anfangs vorliegenden, fachsystematisch dominierten Lehrplan und in Anlehnung an die Idee der Lernfeldcurricula ein curricularer Reformvorschlag entwickelt und exemplarisch über Lernsituationen ausdifferenziert (vgl. SLOANE 2003; 2005a; 2010b; BUSCHFELD 2003). Darin werden zwecks stärkerer Individualisierung die persönlichen Entwicklungsverläufe (individuelle Fragen, Ausgangslagen, Interessen, Ziele und Bedarfe) der einzelnen Lernenden ins Zentrum gestellt. Unter Berücksichtigung der Zielsetzung des Lehrgangs – der Vorbereitung auf eine berufliche Umschulung in Verbindung mit der Prüfung und ggf. der Konkretisierung der bisherigen Berufswahlentscheidung – erfolgt eine konsequente Ausrichtung auf diesen Gegenstand von Beginn des Lehrgangs an (siehe zur beruflichen Orientierung KREMER/WILDE 2006)¹². Diese grundsätzlich für alle Lernenden relevante Ausrichtung auf die berufliche Orientierung soll eine Individualisierung insbesondere über die Auseinandersetzung mit dem je individuell angestrebten Berufsfeld und Beruf sowie mit der eigenen Person und eigenen Erfahrungen (insbesondere in den Lernfeldern 1 und 2) ermöglichen. Damit soll ein Rahmen entwickelt werden, der im weiteren Verlauf des Lehrgangs eine Orientierung bietet, um die mikrocurriculare Auswahl und Ausdifferenzierung weiterer Lerngegenstände und relevanter (z. B. sprachlich geprägter) Situationen vorzunehmen bzw. entsprechend individuell bedeutsame Lernsituationen und Aufgaben zu gestalten.

Lernsituationen zur beruflichen Orientierung: Zu den Lernfeldern 1 und 2, die einen Fokus auf die Unterstützung der Orientierung der Rehabilitanden zur eigenen Person und einer möglichen Umschulung/eines möglichen Berufs sowie auf die Verzahnung dieser beiden Bereiche im Sinne eines Abgleichs von individuellen Vorstellungen und Voraussetzungen mit beruflichen Anforderungen und Chancen legen¹³, wurden exemplarisch Lernsituationen ausdifferenziert. Neben einer Übersicht der jeweils zu fördernden Kompetenzen wurden diese über die drei Strukturkomponenten (1) Handlungsrahmen, (2) Handlungsablauf und (3) Handlungsergebnis dargestellt (vgl. SLOANE 2005a: 50 ff.; 2003: 7 ff.; BUSCHFELD 2003: 3 f.). Zudem wurden konkrete didaktisch-methodische Hinweise zur individuellen Förderung (z. B. in einzelnen Phasen) im Sinne möglicher Interventionen seitens der Lehrkräfte gegeben und konkrete Materialien sowie Arbeitsblätter für die Lernenden entwickelt. Diese wurden schließlich durch die Lehrkräfte im RVL-fbZ unter Berücksichtigung der konkreten Lerngruppe und vorliegender Rahmenbedingungen des Praxisfeldes umgesetzt.

Lerntagebuch: Vor dem Hintergrund erster grundsätzlich positiver Erfahrungen der Akteure im RVL-fbZ mit einem Lerntagebuch wurde zwecks stärkerer Situierung in enger Anbindung an die Lernsituationen ein strukturiertes Lerntagebuch entwickelt. Dieses soll die Selbstreflexion und -einschätzung der Lernenden anregen und dokumentieren (vgl. ZEDER 2006; BROUËR/GLÄSER-ZIKUDA 2010; HÜBNER/NÜCKLES/RENKL 2007). Es besteht aus zwei wesentlichen Teilen: (1) einem umfangreichen *Katalog mit offenen Fragen* zur Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und dem eigenen Lernprozess, aus dem jeweils individuell und für die aktuelle Lernphase relevante

12 KREMER verwendet den Begriff der beruflichen Orientierung resp. Berufsorientierung in späteren Publikationen synonym zum früheren Begriff des Berufswahlprozesses (vgl. KREMER 2012: 28 ff.).

13 Damit werden die ersten beiden Aufgabenfelder im Zusammenhang mit der beruflichen Orientierung nach KREMER/WILDE bearbeitet. Der dritte Bereich der Realisation (d. h. insbesondere das Schreiben von Bewerbungen, der Umgang mit Zu- und Absagen) wird hier noch nicht aufgenommen (vgl. KREMER/WILDE 2006: 9 f.).

Fragen ausgewählt und bearbeitet werden können, und (2) einem *Kompetenzbogen* zur Selbst- und Fremdeinschätzung zwecks vertiefender Betrachtung und situierter Erfassung eines ausgewählten Kompetenzbereichs des Lernenden. Zudem soll das geführte Lerntagebuch den Lernenden auch als Basis für (Förderplan-)Gespräche mit den Lehrkräften über den bisherigen und/oder zukünftig angestrebten Lern- und Entwicklungsprozess dienen (s. u.).

Förder- und Entwicklungsplanung: Im RVL-fbZ gab es einen Bedarf nach intensivem, möglichst strukturiertem Austausch über jeden einzelnen Lernenden zwecks Schaffung einer solideren Basis zur gezielten und angemessenen individuellen Förderung. Dieser bezog sich zum einen auf einen Austausch innerhalb des Lehrkräfteteams des RVL-fbZ i. w. S. (d. h. unter den Ausbilderinnen, der Sozialpädagogin, Psychologin und dem medizinischen Dienst) und zum anderem auf einen Austausch mit den Lernenden. Daher wurde ein Verfahren einer Förder- und Entwicklungsplanung entwickelt, in dem die Lehrkräfte wesentliche Ergebnisse der Kompetenzdiagnose aus allen Bereichen des Lehrgangs zusammenführen können. Vorgesehen war zudem, dass der Förder- und Entwicklungsplan gemeinsam mit den Lernenden besprochen und um deren Selbsteinschätzung ergänzt wird. Zudem sind darin individuelle Zielvereinbarungen zu treffen sowie Förderschritte zu planen und – unter Durchführung erneuter Gespräche im Lehrkräfteteam sowie mit den Lernenden – zu evaluieren (vgl. LIPPEGAUS 2000; KOCH/KORTENBUSCH 2007; 2009).

4. Methodisches Vorgehen der Datengenerierung und -auswertung

In diesem Kapitel werden die im Rahmen des Designprozesses im RVL-fbZ durchgeführte resp. verankerte Datengenerierung (Abschnitt 4.1) und das rekonstruktive Verfahren der Datenauswertung (Abschnitt 4.2) skizziert.

4.1 Datengenerierung im Rahmen des Designprozesses

Die Generierung der qualitativen Datenformate ist im Wesentlichen mit dem Designprozess zur Entwicklung und Erprobung von Instrumenten zur individuellen Förderung im Forschungs- und Entwicklungsfeld des RVL-fbZ verknüpft bzw. darin verankert. Sie zeichnet sich durch unterschiedliche personelle, zeitliche und methodische Zugänge aus, die in ihrer Gesamtheit ein eng verknüpftes Datenerhebungsdesign bilden. Die Abb. 2 gibt einen Überblick über die wesentlichen Datenerhebungsformate sowie deren Zusammenhang und Verankerung im Designprozess.

Im Folgenden wird die Datenerhebung strukturiert nach den drei eingesetzten Methoden (1) Gruppendiskussionen, (2) Problemzentrierte Interviews und (3) Designportfolio skizziert, die sich besonders zur Bearbeitung explorativer Fragestellungen wie in dieser Studie eignen.

Ad (1): Über den gesamten Designprozess (2007-2009) verteilt wurden in regelmäßigen Abständen insgesamt acht *Gruppendiskussionen* durchgeführt (vgl. LAMNEK 2005a; b; BOHNSACK 2008). Die Gruppenzusammensetzung kann durch die Auswahl ihrer Mitglieder anhand des Kriteriums der Verantwortlichkeit für bzw. Tätigkeit im RVL-fbZ als natürlich gekennzeichnet werden, d. h. sie besteht in dieser Form auch im Alltag (vgl. FLICK 2010: 252). Teilnehmer waren die zwei Vollzeitausbilderinnen, die zwei Teilzeitausbilderinnen, die Sozialpädagogin und die Psychologin, die üblicher-

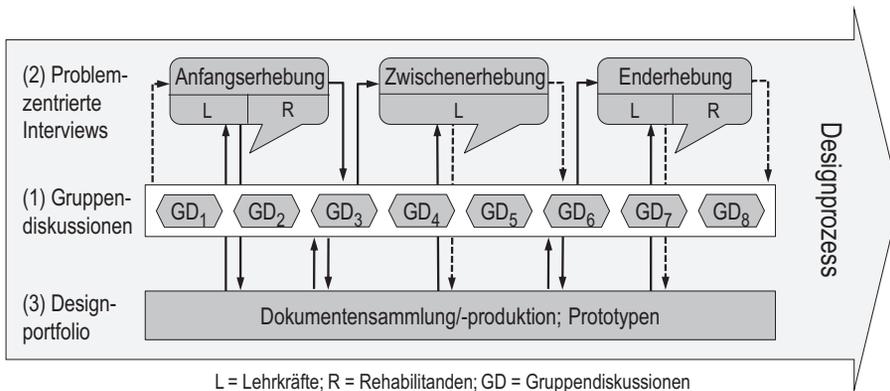


Abb. 2: Datenerhebung im Designprozess

weise im Lehrgang zusammengearbeitet haben. Phasenweise haben auch Vertreter der Leitungsebene teilgenommen. Die Beteiligung der wissenschaftlichen Begleitung, die neben der evaluativen Aufgabe im Designprozess auch eine beratende und mitgestaltende Aufgabe übernommen hat, kann einen gewissen künstlichen Effekt innerhalb der sonst natürlichen Gruppe verursacht haben. Gemäß der doppelten Zielsetzung der Gruppendiskussionen, einerseits die Herausforderungen im RVL-fbZ zur individuellen Förderung durch Entwicklung geeigneter Konzepte und Instrumente zu lösen und andererseits wissenschaftliche Erkenntnisse über Verständnis und Gestaltung individueller Förderung in diesem Bildungskontext zu gewinnen, weisen die Gruppendiskussionen sowohl vermittelnde als auch ermittelnde Anteile auf. Hinsichtlich der ermittelnden Funktion ging es in der Studie nicht um die Ermittlung von Einzelmeinungen, sondern um die Erfassung von Gruppenmeinungen bzw. kollektiven Phänomenen, nämlich hauptsächlich um die Frage, wie die Akteure im RVL-fbZ als soziale Gruppe und Einheit die individuelle Förderung in ihrem Lehrgang gestalten.

Eine Besonderheit in der hier angewandten Form der Gruppendiskussion wird in der Art und Weise gesehen, wie mehrere Gruppendiskussionen zueinander in Beziehung gesetzt werden. So steht in dieser Studie nicht die Erkenntnisgewinnung über eine einzelne Gruppendiskussion im Vordergrund. Vielmehr geht es um eine Reihung von Gruppendiskussionen im Designprozess, in denen sich eine relativ stabile Gruppe von Akteuren mit dem Gegenstand der individuellen Förderung über einen längeren Zeitraum gestalterisch-reflexiv auseinandergesetzt hat.¹⁴ Die Variation liegt folglich nicht in den Teilnehmern, sondern in den jeweils diskutierten bzw. vertieften spezifischen Themen, die sich innerhalb des Rahmenthemas – der

14 In Anlehnung an BOHNSACK könnten diese hier als einzelne Phasen ausgewiesenen Gruppendiskussionen voraussichtlich als eine zusammenhängende Gruppendiskussion gekennzeichnet werden. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und zur Verdeutlichung des Ablaufs des Designprozesses werden sie hier jedoch als einzelne Gruppendiskussionen gesehen. Schließlich fanden auch zwischen diesen Gruppendiskussionen Aktivitäten statt, die den Designprozess und die weiteren Gruppendiskussionen beeinflusst haben. Über die Darstellung des Gesamtzusammenhangs und die Betrachtung der Chronologie wird wiederum versucht, den sequenzanalytischen Verlauf über den Gesamtprozess zu erfassen und zu berücksichtigen.

Gestaltung der individuellen Förderung im RVL-fbZ – bewegten. So führte die über den Designprozess verteilte Entwicklung, Erprobung und Implementation unterschiedlicher Instrumente der individuellen Förderung (siehe Abschnitt 3.3) wiederum zu Unterschieden in den in den Gruppendiskussionen vertieften Themen und Fragestellungen, die sich jedoch immer zum Rahmenthema der individuellen Förderung bewegten. Insofern war es möglich, das Thema der individuellen Förderung in Verbindung mit unterschiedlichen Instrumenten immer wieder (neu) zu diskutieren und über die Kontrastierung der jeweiligen Aussagen vertiefende Einsichten zu erlangen. Darüber hinaus liegt eine Variation über die Gruppendiskussionen in der Form vor, dass sie – teilweise zu gleichen Themen (z. B. Lerntagebuch) – zu unterschiedlichen (Entwicklungs-)Zeitpunkten im Designprozess durchgeführt wurden (siehe zu den erkenntnistheoretischen Überlegungen der Hermeneutik bereits Abschnitt 3.1).

Ad (2): Zudem wurden zwecks Vertiefung von Themen bzw. Diskussionspunkten, die innerhalb der Gruppendiskussionen im Designprozess nicht hinreichend diskutiert werden konnten, zu drei Zeitpunkten im Designprozess *problemzentrierte Interviews* (vgl. WITZEL 1985; 2000) durchgeführt. Diese Form ermöglicht grundsätzlich eine Fokussierung auf die Forschungsfrage und den Forschungsgegenstand sowie seine Ausdifferenzierung, ohne die Offenheit und Explorationsoption zu sehr zu beeinträchtigen. Zu allen drei Erhebungszeitpunkten (Anfangs-, Zwischen- und Enderhebung) wurden Interviewleitfäden eingesetzt sowie im Anschluss ein Postskriptum erstellt. Inhaltlich richteten sich die Fragen der Leitfäden einheitlich am Forschungsgegenstand der individuellen Förderung aus, wie er sich aus der theoretischen Exploration sowie sukzessive im Designprozess herauskristallisiert hat. Die je erhebungszweitspezifische Konkretisierung der Interviewleitfäden ist an die Entwicklungen von Instrumenten und Erkenntnissen, aber auch vermeintlichen Widersprüchen im Designprozess gekoppelt, welche insbesondere an den Datenerhebungen im Rahmen der Gruppendiskussionen festgemacht werden konnten (vgl. WITZEL 2000: Abs. 4). Probanden der problemzentrierten Interviews waren zu jedem der drei Zeitpunkte die Lehrkräfte im RVL-fbZ (jeweils $n = 4$) und zu den Zeitpunkten der Anfangs- und der Enderhebung zusätzlich Rehabilitanden des Lehrgangs (jeweils $n = 7$). Letztere wurden ergänzend in die Befragung einbezogen, um zum einen Informationen über die Voraussetzungen der Lernenden in dieser Bildungsmaßnahme zu erhalten. Zum anderen sollte hierüber eine Rekonstruktion der individuellen Förderung aus der Sicht von Betroffenen in diesem Lehrgang erfolgen. Während es sich bei den Lehrkräften um eine weitgehend identische Probandengruppe handelt¹⁵, handelt es sich bei den Rehabilitanden der Anfangs- und Enderhebung um unterschiedliche Personen, die in ihrer Auswahl die Heterogenität der Gesamtgruppe weitgehend wiedergeben.

Ad (3): Während des Designprozesses wurde darüber hinaus ein *Designportfolio* entwickelt und geführt (siehe ähnlich auch GERHOLZ 2009). Es diente drei wesentlichen Funktionen: (1) Sammlung sämtlicher Texte, die während des Designprozesses produziert und gesammelt wurden, damit sie für die wissenschaftliche Analyse verfügbar sind. (2) Dokumentation des gesamten Designprozesses, um einzelne Texte hinsichtlich ihres Entstehungshintergrundes darin verorten zu können. (3) (Selbst-)

15 Die Gruppe bestand aus den zwei Vollzeitausbilderinnen, einer Teilzeitausbilderin und der Sozialpädagogin. Letztere wurde im Rahmen der Zwischenerhebung nicht interviewt. Andererseits wurde zu diesem Zeitpunkt die Psychologin interviewt.

Reflexion und Antizipation des Designprozesses, um den Prozess der Praxisveränderung und die darauf bezogene Erkenntnisgewinnung anzuregen und zu begleiten.

4.2 Rekonstruktive Datenauswertung

Die Auswertung der Daten, welche in den Protokollen der Gruppendiskussionen, den Transkripten und Postskripten der problemzentrierten Interviews sowie den Dokumenten des Designportfolios dokumentiert und wiederholt abrufbar sind, folgte einem Kodierverfahren, um wesentliche Aspekte zum Forschungsgegenstand der individuellen Förderung aus dem Designprozess heraus zu rekonstruieren. Dies begründet sich insbesondere aus dem Ziel der Studie, über die Rekonstruktion des Falles bzw. hier konkret des Designprozesses im RVL-fbZ Erkenntnisse zum Forschungsgegenstand der individuellen Förderung zu gewinnen. Es ging darum, wesentliche Hinweise zur Gestaltung der individuellen Förderung allgemein sowie zu möglichen Instrumenten zu ergründen.¹⁶ Ausgehend von einer synoptischen Gegenüberstellung und kritischen Prüfung der drei Kodierverfahren (1) Paraphrasierendes Kodieren (vgl. MAYRING 2000; 2008), (2) Thematisches Kodieren (vgl. HOPF/SCHMIDT 1993) und (3) Theoretisches Kodieren (vgl. GLASER/STRAUSS 2005; STRAUSS/CORBIN 1996; STRAUSS 1998) wurde unter Berücksichtigung der konkreten Bedingungen und Zielsetzung der Studie sowie unter Achtung der Gütekriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und des regelgeleiteten Vorgehens ein Verfahren einer kategorienbildenden und -geleiteten Rekonstruktion entwickelt und umfangreich dokumentiert.

Gemäß der explorativen Anlage der Studie wurden im Rahmen der qualitativen Analyse aus dem oben dargestellten Datenmaterial neun Kategorien mit weiteren Unterkategorien induktiv gewonnen. Diese sind als inhaltlich-thematische Wegweiser (vgl. KUCKARTZ 2010: 61) zu verstehen, die wesentliche Gesichtspunkte resp. Sinneinheiten zur individuellen Förderung ausdrücken. Der zentralen Stellung des Designprozesses für den Forschungsprozess folgend wurde die induktive Kategoriengewinnung insbesondere über die Analyse der Gesamtheit der Protokolle der Gruppendiskussionen betrieben. Mit der Kategorienbildung ging gleichsam eine Kodierung, d. h. eine Zuordnung von Text (einzelnen Wörtern, Sätzen, Absätzen etc.) zu den Kategorien einher. Das auf dieser Datenbasis gebildete Kategoriensystem wurde anschließend an das Datenmaterial der problemzentrierten Interviews herangetragen (vgl. auch KUCKARTZ 2010: 202), d. h. die Textpassagen der Interviewtranskripte wurden diesen Kategorien zugeordnet bzw. kodiert. Hierüber erfolgte gleichsam eine kritische Prüfung und Revision des entwickelten Kategoriensystems in Form einer Ergänzung sowie Ausdifferenzierung desselben unter Rücküberprüfung am Datenmaterial der Gruppendiskussionen. Zur technischen Unterstützung der Datenauswertung und insbesondere des Kodiervorgangs wurde das Computerprogramm MAXQDA eingesetzt.

Entlang der durch das Kategoriensystem gewonnenen Struktur wurde die individuelle Förderung der Akteure in der Berufsbildungspraxis rekonstruiert. Dies

16 Zudem finden sich auch in der forschungsmethodischen Literatur Hinweise darauf, dass für Leitfadeninterviews und insbesondere für problemzentrierte Interviews, wie sie in dieser Studie durchgeführt wurden, kodierende Verfahren eingesetzt werden (vgl. FLICK 2010: 213; WITZEL 2000: Abs. 19 ff.), so dass hier zumindest kein direkter Widerspruch erwartet wird.

erfolgte zunächst getrennt nach dem Datenmaterial der Gruppendiskussionen und der problemzentrierten Interviews der Lehrkräfte und der Rehabilitanden und wurde als Zwischenschritt der Datenanalyse in einem umfangreichen Rekonstruktionstext dokumentiert. Die Dokumente des Designportfolios dienen im Rahmen der Datenauswertung insbesondere der vertiefenden Erklärung bzw. Explikation einzelner, bisher unverständlicher und interpretationsbedürftiger Textstellen und wurden in Verbindung mit den Protokollen der Gruppendiskussionen bzw. den Interviewtranskripten in den Analyseprozess aufgenommen. Anschließend wurden die separaten Rekonstruktionen auf der Basis von Gruppendiskussionen und Interviews kontrastierend zusammengeführt, weiter verdichtet und dokumentiert. Nach dieser kategoriengeleiteten Rekonstruktion erfolgte abschließend eine kategorienübergreifende Rekonstruktion im Sinne einer weiteren Verdichtung. In diesem Schritt wurden übergreifende Schwerpunkte bzw. Merkmale der individuellen Förderung, die sich durch mehrere oder alle Kategorien hindurchziehen oder sich gerade erst in der gesamtheitlichen Betrachtung offenbaren, herausgearbeitet.

5. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse zur Gestaltung individueller Förderung

Im Folgenden werden Einblicke in die Ergebnisse geboten, die über das in Kapitel 4 skizzierte rekonstruktive Verfahren im Rahmen des Designprozesses im Forschungs- und Entwicklungsfeld des RVL-fbZ gewonnen wurden. Es handelt sich insofern um Rekonstruktionen der Gestaltung individueller Förderung durch die Akteure in diesem Lehrgang. Der explorativen Fragestellung und der Fokussierung dieses Beitrags folgend vollzieht sich die Ergebnisdarstellung und -diskussion unter besonderer Berücksichtigung der Rezeption, (Weiter-)Entwicklung und Implementation von Konzepten und Instrumenten zur individuellen Förderung, die wesentlicher Gegenstand im konkreten Designprozess waren.¹⁷

Curriculares Reformprodukt:

Die Lehrkräfte betonen, dass für eine individuelle Förderung ein flexibler Rahmen bzw. ein entsprechend offenes Curriculum erforderlich sei. Die inhaltliche und zeitliche Flexibilität innerhalb eines groben Rahmens erlaube es ihnen, auf die individuellen Bedürfnisse der konkreten Teilnehmer im Lehrgang eingehen zu können, welche sowohl innerhalb eines Durchgangs als auch im Vergleich zwischen den Durchgängen des Lehrgangs sehr heterogen seien. Im Zusammenhang mit dem reformierten Curriculum heben die Lehrkräfte und die Rehabilitanden die starke und von Beginn des Lehrgangs an vorgenommene Ausrichtung auf eine mögliche Umschulung besonders positiv hervor. Diese berufliche Orientierung scheint neben motivationalen Aspekten zum einen für eine fundierte Entscheidung für eine Umschulung und einen Beruf bzw. je nach Entwicklungsstand des Rehabilitanden für die kritische Prüfung derselben wesentlich zu sein. Die meisten befragten Rehabilitanden geben an, dass

17 In der Konnotation der Studie zu bleibend handelt es sich dabei um eine Analyse, die die im Rahmen der empirischen Rekonstruktion der individuellen Förderung im RVL-fbZ gewonnenen Kategorien übergreifend betrachtet. Diese wird durch die für diesen Beitrag maßgebliche Forschungsfrage mit dem Fokus auf die Rezeption, (Weiter-)Entwicklung und Implementation von Konzepten und Instrumenten zur individuellen Förderung geleitet.

sie gerade zu Beginn des RVL-fbZ kaum etwas über den angestrebten Beruf und die Umschulung wüssten. Erste Entscheidungen für eine berufliche Umschulung würden häufig auf der Empfehlung der zuständigen Kostenträger basieren. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit einer entsprechenden curricularen Ausrichtung. Zum anderen geben Lehrkräfte wie Rehabilitanden an, dass die Orientierung an einer beruflichen Umschulung und einem Beruf für eine entsprechend berufs(feld)spezifische Vorbereitung von Bedeutung sei. Während sich die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und einer möglichst relevanten Umschulung vor dem Hintergrund des Vorwissens der Rehabilitanden aus Sicht der Lehrkräfte und Rehabilitanden relativ individuell gestalten, zeigen die Daten bezüglich der individuellen beruflichen Ausrichtung und Vorbereitung im weiteren Verlauf des Lehrgangs jedoch Umsetzungsschwierigkeiten. Diese zeichnen sich insbesondere im Zusammenhang mit der berufsfachbezogenen Vorbereitung auf eine angestrebte Umschulung ab. So werden die Rehabilitanden gegen Ende des Lehrgangs zunehmend in berufsfeldspezifische Gruppen eingeteilt, die sich dann mit je spezifischen Themenbereichen auseinandersetzen. Die Teilung erfolge jedoch aufgrund räumlicher und personeller Grenzen seitens der Lehrkräfte im Wesentlichen lediglich anlehnend an die zwei größten Teilnehmergruppen im Lehrgang (gewerblich-technisch und kaufmännisch), in denen dann beispielsweise berufsfeldbezogene Mathematik bearbeitet werde. Die Heterogenität in den angestrebten Umschulungen ist jedoch wesentlich höher und die Lehrkräfte würden sich durchaus eine noch stärkere Differenzierung wünschen. Hier zeichnen sich deutliche Schwierigkeiten in der Realisierung einer curricularen Differenzierung, d. h. der Differenzierung über Lerninhalte und -ziele (vgl. KLAFKI/STÖCKER 1976: 504f.; ARNOLD 1991: 37ff.) ab, deren Gestaltung im RVL-fbZ von der Ebene des Curriculums auf die Ebene der Umsetzung im Unterricht verlagert wurde. Das vorliegende sowie das reformierte Curriculum scheinen den Lehrkräften diesbezüglich keine ausreichende Orientierung gespendet zu haben. Vor diesem Hintergrund stellt sich die kritische Frage, inwieweit Curricula für Lehrgänge, die von konkreten Lernenden abstrahieren, in dem hier betrachteten Bildungskontext die Realisierung von individueller Förderung unterstützen können. Die Studie deutet darauf hin, dass neben konkreten inhaltlichen Vorgaben, die Curricula gemäß ihrer grundsätzlichen Steuerungs- und Legitimierungs- resp. Qualitätssicherungsfunktion der pädagogischen Arbeit enthalten sollten (vgl. SLOANE 2010a: 213ff.; 2005a: 46), eine Offenheit zwecks Flexibilisierung gegeben sein sollte, die Lehrkräften eine Individualisierung unter Berücksichtigung der konkreten Lernenden im Lehrgang erlaubt. Die Individualisierung auf der Ebene des Unterrichts wird gegenüber der auf der Ebene des Curriculums im Forschungs- und Entwicklungsfeld deutlich betont. Die frühzeitige und konsequente Ausrichtung an der Entscheidung für und Vorbereitung auf eine berufliche Umschulung scheint grundsätzlich einen geeigneten Rahmen zur individuellen Förderung zu bieten. In der curricularen Konzeption, Rezeption und Präzisierung insbesondere einer individuellen berufs(feld-)spezifischen fachlichen Vorbereitung in Anlehnung an Lernfelder und Lernsituationen sowie in ihrer Umsetzung in komplexen Lernumgebungen zeichnen sich jedoch besondere Herausforderungen und Schwierigkeiten ab, die sowohl konzeptioneller als auch zeitlicher Art sind und jeweils sowohl bei der selbstständigen Entwicklung und Präzisierung entsprechender curricularer Elemente auftreten können als auch bei der Rezeption umfangreicher ausdifferenzierter curricularer Vorgaben. So weisen die Lehrkräfte beispielsweise hinsichtlich der selbstständigen Konzeption und Do-

kumentation von Lernfeldern und Lernsituationen auf grundsätzliche Verständnisschwierigkeiten in der Anwendung der Dokumentationsstruktur (Kompetenzprofil, Handlungsrahmen, -ablauf und -ergebnis, siehe Abschnitt 3.3) sowie auf den kaum zu leistenden Zeitaufwand hin. Andererseits hat sich im Designprozess jedoch auch gezeigt, dass differenzierte curriculare Vorgaben samt Individualisierungshinweisen, welche durch Lehrgangsexterne dokumentiert wurden, zum einen Gefahr laufen, nicht adäquat genug auf die Zielgruppe der beruflichen Rehabilitanden abgestimmt zu sein, womit wiederum eine (zeitlich aufwendige) Anpassung durch die Lehrkräfte erforderlich wird. Zum anderen hat sich gezeigt, dass sich auch damit besondere Herausforderungen für die Lehrkräfte hinsichtlich der Erfassung und Durchdringung dieser curricularen Vorgaben stellen, die Schwierigkeiten ebenfalls aufgrund der besonderen Konzeption aber auch aufgrund ihres Umfangs mit sich bringen können.

Lernsituationen zur beruflichen Orientierung:

Die im Designprozess entwickelten Lernsituationen zur beruflichen Orientierung werden sowohl aus der Perspektive der Lehrkräfte als auch aus der Perspektive der Rehabilitanden mit besonderen Potenzialen verbunden, wie diese bereits im Zusammenhang mit dem curricularen Reformprodukt gekennzeichnet wurden. Die in diesen Lernsituationen vorgesehene selbstständige Recherche und Arbeit in Kleingruppen unter Verwendung unterschiedlicher Informationsquellen sowie die Darstellung der Ergebnisse in Form von Präsentationen stellen aus Sicht von Lehrkräften wie Rehabilitanden geeignete methodische Umsetzungsformen dieser Auseinandersetzung dar, die eine hohe Individualisierung sowohl hinsichtlich der Umschulung und des Berufes, mit dem sich die Rehabilitanden auseinandersetzen, als auch hinsichtlich der methodischen Vorgehensweise erlauben und die von den Rehabilitanden sehr gut angenommen werden. Jedoch wird seitens der Lehrkräfte auch eingewandt, dass die vergangenheitsorientierte Auseinandersetzung mit der eigenen Person aufgrund der negativen Erfahrungen und Defiziterlebnisse der Rehabilitanden einen sensibel zu handhabenden Bereich darstelle. Aus diesem Grund würden sie hierfür eine Privatsphäre (z. B. in Form individueller Berichte) gegenüber einer Öffentlichkeit (z. B. in Form von Präsentationen) vorziehen und auch sich selbst in dieser Phase demonstrativ zurückziehen. Hier sollten möglichst die Stärken in den Blick genommen werden, um die Rehabilitanden über eine erneute Thematisierung der Schwächen nicht zu demotivieren. In dem Datenmaterial der Rehabilitanden finden sich hierzu keine Hinweise. An anderer Stelle weisen die Lehrkräfte jedoch darauf hin, dass es auch wichtig sei, Fehleinschätzungen und Grenzen der Rehabilitanden aufzudecken und ihnen bewusst zu machen.

Zusammenfassend deutet dies zunächst darauf hin, dass die Aufgabenfelder der Orientierung und Verzahnung zur beruflichen Orientierung (vgl. KREMER/WILDE 2006: 9f.) in diesem Bildungskontext eine hohe Bedeutung haben. Darüber hinausgehend deutet das Datenmaterial darauf hin, dass insbesondere die damit verbundene Orientierung hinsichtlich der eigenen Person und der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Person vor dem Hintergrund einer angestrebten Umschulung bzw. eines angestrebten Berufs bei der Zielgruppe der beruflichen Rehabilitanden einer besonders sensiblen Herangehensweise bedarf, in der die Privatsphäre gewahrt und in der insbesondere an die Stärken der Rehabilitanden angeknüpft werden sollte. Bezüglich des Umgangs mit Schwächen der Rehabilitanden liefern die Daten kein klares Bild. In dem Ausbalancieren der Thematisierung und Berücksichtigung von Stärken und

Schwächen scheint eine besondere Herausforderung für die Lehrkräfte zu liegen, die jeweils unter Berücksichtigung des einzelnen Rehabilitanden konkretisiert wird.

Aus dem Datenmaterial geht zudem hervor, dass die Lehrkräfte die Implementation der Lernsituationen und ihre Umsetzung in komplexen Lernumgebungen im Wesentlichen ausgehend von den konkreten, für diese Lernsituationen entwickelten Materialien resp. Aufgabenblättern für die Rehabilitanden vornehmen. Die Lehrkräfte führen an, dass die in Anlehnung an die Ausdifferenzierung von Lernsituationen im Rahmen des Lernfeldkonzepts umfangreiche Konzeption und die insbesondere seitens der wissenschaftlichen Begleitung vorgenommene Dokumentation der Lernsituation über Kompetenzprofil, Handlungsrahmen, -ablauf und -ergebnis sowie die ergänzenden Hinweise zu einer möglichen Individualisierung zudem bei der Einführung von neuen Lernsituationen sowie von neuen Lehrkräften eine hilfreiche Orientierung bieten könnten. Diese Hinweise sollten jedoch möglichst über die konkreten Aufgabenblätter verankert und über dortige Verweise in enger Anbindung an die Bedarfe im Rahmen der Umsetzung der Lernsituation im Lehrgang erschlossen werden können.

Die Lehrkräfte merken darüber hinaus an, dass die Lernsituationen im Allgemeinen und die Arbeitsmaterialien im Speziellen jeweils einer zielgruppenspezifischen Prüfung und ggf. einer Modifikation bedürften bzw. diese zulassen sollten, beispielsweise in der zielgruppenspezifischen Formulierungen der Aufgabenstellungen, aber insbesondere in der methodischen Gestaltung im Unterricht. Der Anpassungsaufwand sollte jedoch aufgrund zeitlicher Restriktionen möglichst gering gehalten werden. So fordern sie, dass es möglichst allgemeingültige Aufgabenblätter geben sollte, die für alle Rehabilitanden im Lehrgang weitgehend angemessen sind und an deren Entwicklung die Lehrkräfte aufgrund ihrer besonderen Zielgruppenkenntnisse mitgewirkt haben. Eine Individualisierung sollte dann im Unterricht durch die Lehrkräfte (z. B. mündliche Erläuterungen, zusätzliche Beispiele, Abwandlung der erwarteten Lösung resp. des angestrebten Handlungsergebnisses) stattfinden. Damit zeigt sich hier erneut eine Verlagerung der Individualisierung auf die Ebene der konkreten Unterrichtsgestaltung.

Lerntagebuch:

Das Lerntagebuch spielt für die Lehrkräfte den gesamten Designprozess über eine Rolle und wird in unterschiedlichen Ausprägungen sowie mit variierender Intensität eingesetzt. Mit dem Lerntagebuch verbinden die Lehrkräfte im Wesentlichen folgende Zielsetzungen: 1. Dokumentation und Selbstreflexion des individuellen Lernprozesses, -verhaltens und der Lernergebnisse. 2. Förderung von schriftlichem Ausdruck und Rechtschreibung. 3. Informationsquelle für Lehrkräfte über die Rehabilitanden. Ähnlich werden auch in der Literatur neben dem Hauptziel der Dokumentation und Reflexion sowie der Verbesserung des möglichst selbstgesteuerten Lernens weitere Nebenziele angeführt (vgl. BROUÉR/GLÄSER-ZIKUDA 2010: 126; LANDMANN/SCHMITZ 2007: 149; JÄGER 2007: 311; 322). Auf Seiten der Rehabilitanden wird das Lerntagebuch hingegen sehr gemischt aufgenommen. Ein paar Rehabilitanden erkennen keine Funktion darin, was teilweise zu einer mangelnden Akzeptanz dieses Instruments führt und auf die Bedeutung einer angemessenen Einführung und des Ausweises des Zwecks dieses Instruments verweist. Andererseits sehen auch die Lehrkräfte vielfältige, teils erhebliche Hinderungsgründe bei der Erreichung der angestrebten Ziele. Diese sehen sie zum einen in mangelnden Voraussetzungen (z. B. mangelndes Textverständnis und schriftliches Ausdrucksvermögen, mangelnde Selbstreflexionsfähigkeit) und den Präferenzen der Rehabilitanden (z. B. Gefühle nicht offenbaren wollen; nicht jeder mag ein Tagebuch zur Verarbeitung von Erlebnissen und Gefühlen führen). Hier zeigt sich, dass das Lerntagebuch zur Entfaltung seiner Potenziale

bereits gewisse Voraussetzungen seitens der Lernenden erfordert. Zum anderen sehen die Lehrkräfte Hinderungsgründe in den konkreten Gestaltungs- und Einsatzformen des Lerntagebuches (z. B. Anspruchsniveau der Formulierungen und Umfang des Fragenkatalogs, mediale Aufbereitung, Strukturierungsgrad, zeitlicher Aufwand zum Führen des Lerntagebuchs sowie für Rückmeldungen durch Lehrkräfte). Die Lehrkräfte sehen den Bedarf, sowohl die konkrete Gestaltung des Lerntagebuchs selbst (z. B. Strukturierungsgrad, Umfang des Katalogs an Leitfragen, mediale Bereitstellung) als auch den Einsatz desselben (z. B. Häufigkeit, zeitlicher Umfang, Bearbeitung von Teilen, Offenlegung gegenüber Lehrkräften) in Abhängigkeit von dem einzelnen Lernenden und seinen Voraussetzungen, Zielen, Präferenzen etc. und unter Berücksichtigung der Ressourcen vorzunehmen bzw. zu präzisieren. Auch Aussagen der Rehabilitanden weisen auf den Wunsch und den Bedarf einer entsprechenden Individualisierung hin. Jedoch zeigt das Datenmaterial auch, dass mit diesem Individualisierungsanspruch erhebliche Leistungen seitens der Lehrkräfte sowie – je nach Verlagerung der Verantwortung bzw. der Gestaltungsfreiheiten – der Rehabilitanden gefordert werden (z. B. in der Auswahl und Formulierung von auf den einzelnen Lernenden und seinen Lernfortschritt abgestimmten Prompts, wie sich dies in empirischen Studien als lernförderlich gezeigt hat (vgl. HÜBNER/NÜCKLES/RENKL 2007: 120 ff.; BROUËR/GLÄSER-ZIKUDA 2010: 126; 134; ZEDER 2006: 471). Diese können aufgrund der vorliegenden Kompetenzen, aber auch aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen in der Bildungspraxis des RVL-fbZ jedoch nur begrenzt erfüllt werden.

In dem im Designprozess entwickelten Lerntagebuch wurde zwecks stärkeren Bezugs zu einer Lernsituation und zwecks situierter Kompetenzerfassung ein Kompetenzbogen zur Selbst- und Fremdeinschätzung entwickelt, der hinsichtlich seiner inhaltlichen Ausrichtung exemplarisch auf einen Kompetenzbereich einer Lernsituation des ersten Lernfeldes fokussiert wurde. Die Lehrkräfte geben auch hierzu an, dass sie eine Adaption dieses Kompetenzbogens zwecks Individualisierung hinsichtlich des zu erfassenden Kompetenzbereichs in Abhängigkeit von den Voraussetzungen und Zielen resp. Förderbereichen der einzelnen Lernenden und/oder eine Anpassung an weitere Lernsituationen zeitlich nicht für jeden Rehabilitanden und/oder jede Lernsituation leisten könnten. Hier zeigt sich folglich deutlich, dass ein Lerntagebuch nicht per se ein geeignetes Instrument zur individuellen Förderung jedes Lernenden darstellt, sondern dass eine individuell auf den einzelnen Lernenden abgestimmte Gestaltung sowie ein individualisierter Einsatz erforderlich ist, was jedoch wiederum mit erheblichen Herausforderungen für Lehrkräfte und Rehabilitanden verbunden ist.

Förder- und Entwicklungsplanung¹⁸:

Die Lehrkräfte äußern einen hohen Bedarf, ein differenziertes Bild von jedem einzelnen Rehabilitanden und seinem individuellen Förderbedarf zu erhalten, um das

18 Gegen Ende des Designprozesses haben die Lehrkräfte ein Formular zum individuellen Förderbedarf entwickelt, welches einer ähnlichen Zielsetzung wie der des Förder- und Entwicklungsplans folgt und ähnliche Elemente aufweist. Die häufigen Verweise der Lehrkräfte sowie die von ihnen gestalteten Versionen des Formulars deuten eine enge Verbindung resp. Überschneidung des Formulars zum individuellen Förderbedarf mit dem Förder- und Entwicklungsplan an, so dass an dieser Stelle ergänzende Hinweise zu diesem Instrument aufgenommen werden. Hier wäre m. E. kritisch zu prüfen und dann genauer abzugrenzen, welches Instrument genau welche Aufgaben übernimmt bzw. übernehmen kann und ob es hierzu zweier Formulare bedarf oder zwecks Vermeidung von zeitintensiven Doppelungen ggf. Kürzungen, Zusammenlegungen o. Ä. sinnvoll sein könnten. Hierzu reichen die vorliegenden Daten jedoch nicht aus, so dass dies zunächst nicht vorgenommen werden kann.

Verhalten der Rehabilitanden besser einschätzen und letztlich auf den Rehabilitanden abgestimmt individueller fördern zu können. Grundsätzlich sehen die Lehrkräfte daher den Einsatz eines Förder- und Entwicklungsplans verbunden mit Gesprächen mit den Rehabilitanden als sehr hilfreich für die individuelle Förderung an. Im Datenmaterial zeichnet sich ab, dass über die kooperative und diskursive Füllung des Förder- und Entwicklungsplans einerseits innerhalb des Lehrkräfteteams und andererseits unter Einbezug des Rehabilitanden ein mehrperspektivisch, intersubjektiv abgestimmtes Bild des einzelnen Rehabilitanden sowie ein entsprechendes Konzept zu seiner Förderung erarbeitet und dokumentiert werden können. Es geht den Lehrkräften insbesondere um das Zusammentragen und Aufbereiten möglichst vielfältiger, aus unterschiedlichen Perspektiven (von Lehrkräften und Rehabilitanden, Internen und Externen, Vertretern aus Fachausbildung, Sozialpädagogik, Psychologie, Medizin etc.) aufgenommener und relevanter Informationen aus der Zeit vor sowie während des Lehrgangs und einer darauf basierenden Planung der Förderung des einzelnen Lernenden. Hier helfe nach Aussage der Lehrkräfte insbesondere eine differenzierte Struktur wie die des Förder- und Entwicklungsplans sowie die darin vorgesehenen Inhalte (von der Kompetenzdiagnose zur Förderung, unter Berücksichtigung von Fach-, Sozial- und Humankompetenz sowie Stärken und Schwächen etc.), um eine ganzheitliche Sichtweise auf den Lernenden hinsichtlich der Diagnose seiner Kompetenzen sowie seiner Förderung zu generieren. Diese Struktur werde u. a. als hilfreiche Unterstützung der regelmäßigen Teamsitzungen herangezogen, in denen über die einzelnen Rehabilitanden gesprochen werde. Über das gemeinsame Ausfüllen eines solchen Formulars versprechen sich die Lehrkräfte zudem den Anstoß eines Reflexionsprozesses, über den neue und vertiefende Erkenntnisse zu dem Rehabilitanden gewonnen werden könnten.

In der Literatur wird der kooperative Charakter zwischen Lehrenden und Lernenden betont, der in den Förderplangesprächen zwischen i. d. R. Klassenlehrer und SchölerIn seine stärkste Ausprägung erfährt, in denen der bisherige Prozess und aktuelle Stand besprochen, Zielvereinbarungen getroffen und nächste Schritte geplant werden (vgl. KOCH/KORTENBUSCH 2007: 17; 2009: 7). Die Rehabilitanden im RVL-fbZ messen den formalen Gesprächen im Rahmen der Förder- und Entwicklungsplanung jedoch eine untergeordnete Bedeutung bei. Sie begründen dies damit, dass sie bereits an anderen Stellen im Lehrgang (z. B. am Rande des Unterrichts) ausreichend Gelegenheit hätten, sich mit den Lehrkräften über ihre Stärken und Schwächen, Ziele und Förderschritte etc. auszutauschen. Gerade diese zeitnahe Gesprächsmöglichkeit bewerten sie wiederum sehr positiv für ihre individuelle Förderung.

Als wesentliche Erfolgsfaktoren für eine gute Förder- und Entwicklungsplanung sehen die Lehrkräfte die regelmäßige und kontinuierliche Arbeit an bzw. mit den Förder- und Entwicklungsplänen sowie die Diskussion im Lehrkräfteteam an. Gerade hier zeichnen sich jedoch auch ressourcenbedingte, besonders zeitliche Grenzen, aber auch Eingewöhnungsbedarf der Akteure zur Entwicklung eines routinierten Umgangs mit diesem Instrument ab, so dass die Lehrkräfte Kürzungen im Umfang der Dokumentationen zu dem einzelnen Rehabilitanden und in der Anzahl der Gespräche mit den Rehabilitanden vornehmen und/oder die Förder- und Entwicklungsplanung lediglich für eine ausgewählte Gruppe an Rehabilitanden durchführen. Besondere Potenziale zur individuellen Förderung sehen sie für ansonsten eher unauffällige Lernende.

6. Zusammenführende Diskussion der Ergebnisse und Forschungsdesiderate

Der Beitrag geht der Frage nach, wie Akteure in Bildungsmaßnahmen für Menschen mit besonderem Förderbedarf im Übergang in Ausbildung bzw. Umschulung individuelle Förderung unter besonderer Berücksichtigung der Rezeption, Modifikation und Entwicklung von Konzepten und Instrumenten gestalten. In dem vorangegangenen Kapitel wurden entsprechende Ergebnisse zu einzelnen Instrumenten skizziert, die im Rahmen des Designprozesses der Studie im RVL-fbZ entwickelt, implementiert und erprobt wurden. In einer instrumentenübergreifenden Betrachtung dieser Ergebnisse zeichnet sich ab, dass es zur Gestaltung individueller Förderung für die Akteure in der Bildungsmaßnahme zum einen auf die Gestaltung bzw. Bereitstellung entsprechend geeigneter Konzepte und Instrumente ankommt. Darüber hinaus erhält die individualisierte Adaption derselben im Lehrgang eine besondere Bedeutung. Dabei geht es sowohl um die Modifikation der Instrumente selbst (z. B. Bereitstellung individueller Fragenkataloge im Lerntagebuchs) als auch um ihren individualisierten Einsatz (z. B. individuelle Unterstützung bei der Auswahl und Bearbeitung von Fragen im Lerntagebuch). Damit zeichnet sich ein hoher Individualisierungsbedarf und -aufwand auf der Unterrichtsebene der Bildungsmaßnahme ab, da eine entsprechende Individualisierung über extern bereitgestellte Konzepte und Instrumente kaum hinreichend erreicht werden kann. Dies stellt jedoch auch erhebliche Anforderungen an die Lehrkräfte und – je nach Umfang der Übertragung von Verantwortung und Gestaltungsfreiraum – an die Lernenden, sowohl konzeptioneller als auch zeitlicher Art. Lehrkräfte und Lernende können der Studie folgend unterstützt werden, indem die Konzepte und Instrumente nicht nur die erforderliche Flexibilität und Offenheit bieten, sondern auch konkrete Hinweise zur Individualisierung aufzeigen und eine Schulung resp. Begleitung im Rahmen der Implementation angeboten wird. Andererseits zeigt die Studie jedoch auch, dass diese Hinweise für die Akteure (Lehrkräfte wie Lernende) nicht zu umfangreich und über konkrete Gestaltungs- bzw. Umsetzungsarbeiten im Rahmen der praktischen Arbeit leicht erschließbar sein sollten. Die Studie liefert erste Hinweise zu möglichen Lösungsansätzen, die jedoch noch differenzierter zu entwickeln und erforschen sind.

Darüber hinaus werden die (reflektierte) Entscheidung für und die Vorbereitung auf eine individuelle Umschulung in der Studie seitens der Lehrkräfte und der Rehabilitanden als besonders wichtig hervorgehoben. Dies schlägt sich insbesondere im Curriculum und den spezifischen Lernsituationen zur beruflichen Orientierung nieder. Aber auch in den anderen Instrumenten zeigen sich deutliche Bezüge hierzu. So werden beispielsweise im Rahmen der Förder- und Entwicklungsplanung sowie im Lerntagebuch entsprechende Fragen formuliert und kritisch diskutiert sowie vor dem Hintergrund der angestrebten Umschulung und dem diesbezüglichen Entwicklungsstand des Rehabilitanden Ziele formuliert und nächste Schritte geplant. Diese Form der beruflichen Orientierung scheint in dem untersuchten Bildungskontext und bei der dortigen Zielgruppe insofern als ein leitendes, übergreifendes Prinzip zur individuellen Förderung betrachtet zu werden, welches sich in vielfältigen Konzepten und Instrumenten der individuellen Förderung niederschlägt. Hier wäre noch differenzierter zu untersuchen, welche Instrumente welchen Beitrag hierzu leisten und wie diese aufeinander abgestimmt werden können, um zum einen unnötige Doppelungen zu vermeiden, aber andererseits Lernenden individuell passende und vielfältige Zugänge zu diesem Komplex zu ermöglichen.

Zudem geht es Lehrkräften wie Rehabilitanden in der Studie im Rahmen der individuellen Förderung um eine möglichst ganzheitliche Sichtweise auf jeden einzelnen Lernenden, die zunächst vielfältige Facetten des Lernenden berücksichtigt, bevor eine Fokussierung auf bzw. eine Vertiefung von ausgewählten Bereichen vorgenommen wird. So soll beispielsweise über die Lernsituationen zur beruflichen Orientierung und den Förder- und Entwicklungsplan zunächst eine ganzheitliche Betrachtung der Kompetenzen, Ziele und Interessen erfolgen, bevor in einem nächsten Schritt eine stärkere Fokussierung auf die angestrebte Umschulung und die dafür unter Berücksichtigung der Voraussetzungen des Lernenden noch besonders zu entwickelnde bzw. entwickelbare Bereiche stattfindet. Dabei erscheint es den Akteuren im RVL-fbZ wichtig, die Perspektive auch im Verlauf des Lehrgangs immer wieder zu weiten und kritisch zu prüfen. Des Weiteren deutet die Studie darauf hin, dass in diesem Bildungskontext und bei dieser Zielgruppe die Stärken der Lernenden besonders betont werden sollten, ohne jedoch die Schwächen zu vernachlässigen. Letztere seien jedoch sensibel zu handhaben. So sollten der Studie folgend beispielsweise in den Gesprächen im Rahmen der Förder- und Entwicklungsplanung zunächst die Stärken und dann die Schwächen angesprochen werden; in der Selbst- und Fremdeinschätzung unter den Rehabilitanden im Rahmen der Lernsituationen zur beruflichen Orientierung sollten die Stärken im Vordergrund stehen und der Lernende sollte selbst entscheiden, ob und welche Teile seines Lerntagebuchs, in dem er auch seine Schwächen offenlegt, er gegenüber den Lehrkräften oder anderen Rehabilitanden öffnet. Wie genau ein individuell angemessener und ausgewogener Umgang mit den Stärken und den Schwächen der Lernenden aussehen kann bzw. sollte, konnte in dieser Studie jedoch nicht im Detail eruiert werden.

Mit der in diesem Beitrag herangezogenen Fallstudie wird nun kein Anspruch erhoben, die eingangs formulierte Forschungsfrage abschließend beantworten und allgemeingültige Hinweise liefern zu können. Sie bietet jedoch einen vertiefenden Einblick in die komplexen Zusammenhänge eines exemplarischen Feldes der Bildungspraxis zur Förderung von Menschen mit besonderem Förderbedarf im Übergang in eine Umschulung. Die aus diesem Fall gewonnenen Ergebnisse zur Gestaltung individueller Förderung unter besonderer Berücksichtigung der Auswahl, Modifikation und Entwicklung von Konzepten und Instrumenten können Akteuren in ähnlichen Bildungskontexten eine mögliche Orientierung bieten. Diese können jedoch nicht einfach als allgemeingültige Aussagen übernommen werden, sondern sind vor dem Hintergrund der jeweiligen Akteure und den Bedingungen des anderen Praxisfeldes kritisch zu reflektieren und zu prüfen sowie ggf. anzupassen. Hier sind weitere Fallstudien und deren übergreifende Analyse wünschenswert, um differenziertere Einblicke in die Gestaltung individueller Förderung in unterschiedlichen Bildungspraxen zu erhalten.

Literatur

- Aprea, C. (2007): Aufgabenorientiertes Coaching in Designprozessen. Fallstudien zur Planung wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen. München.
- Arnold, R. (1991): Innere Differenzierung in Fachklassen der Berufsschule. 10 Hinweise für die Entwicklung eines pragmatischen Konzeptes. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 87, H. 1, S. 32–44.

- Bader, R. (1989): Berufliche Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 41, H. 2, S. 73–77.
- Bader, R./Müller, M. (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 54, H. 6, S. 176–182.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1995): Die Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen, S. 142–156.
- Baudisch, W./Schulze, M./Wüllenweber, E. (Hrsg.) (2004): Einführung in die Rehabilitationspädagogik. Stuttgart.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 20. Aufl. Frankfurt/Main.
- Biermann, H. (2008): Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung. Stuttgart.
- Biermann, H./Gedes, T. S./Gerhartz, M. (Hrsg.) (2010): Berufliche Rehabilitationspädagogik: Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Paderborn.
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Aufl. Stuttgart.
- Brandenburgisches Schulgesetz (BbgSchulG) vom 02.08.2002, zuletzt geändert durch Gesetz am 07.07.2011. Online: http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47195.de [03.04.2013].
- Breuer, K. (2005): Berufliche Handlungskompetenz. Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: bwp@ Ausgabe Nr. 8 – Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.pdf [07.11.2012].
- Brouër, B./Gläser-Zikuda, M. (2010): Förderung selbstregulativer Fähigkeiten im Kontext selbstorganisierten Lernens. In: Seifried, J./Wuttke, E./Nickolaus, R./Sloane, P. F. E (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Beiheft 23 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, S. 123–136.
- Bundesagentur für Arbeit (2002): Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung. Nürnberg.
- Bundesanstalt für Arbeit (50/99): Dienstblatt-Runderlass 50/99, Entscheidungleitfaden zur fachlichen Qualitätsbeurteilung bei der Vergabe von Maßnahmen der Benachteiligtenförderung. Nürnberg 1999.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. Online: http://datenreport.bibb.de/media2012/BIBB_Datenreport_2012.pdf [03.04.2013].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung. Bonn/Berlin.
- Bundschuh, K. (2003): Zum Begriff und Problem der Lernprozessanalyse. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Ein Handbuch. 2., neu ausgest. Aufl. Weinheim, S. 94–108.
- Bundschuh, K. (2010): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. 7., überarb. Aufl. München.
- Buschfeld, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her...? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: bwp Ausgabe Nr. 4 – Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf [25.03.2013].
- Buschmeyer, H. (2007): Individuelle Förderung bei zunehmender Heterogenität. G.I.B. Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (NRW). Online: http://www.gib.nrw.de/service/downloads/Thesen_Bu_070927_neu.pdf [26.03.2013].
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Stuttgart.

- Dilger, B./Sloane, P. F. E. (2007): Das Wesentliche bleibt dem Auge verborgen, oder? Möglichkeiten zur Beobachtung und Beschreibung selbst regulierten Lernens. In: *bwp@* Ausgabe Nr. 13 – Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe13/dilger_sloane_bwpat13.pdf [07.11.2012].
- Dilthey, W. (2004): Die Entstehung der Hermeneutik. In: Strübing, J./Schnettler, B. (Hrsg.): *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundagentexte*. Konstanz, S. 21–42.
- Edelson, D. C. (2002): Design Research: What We Learn When We Engage in Design. In: *The Journal of the Learning Science*, Vol. 11, No. 1, pp. 105–121.
- Euler, D. (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 92. Bd., H. 4, S. 350–365.
- Euler, D. (2011): Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung. Eine feindliche Koexistenz? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107. Bd., H. 4, S. 520–542.
- Euler, D./Severing, E. (2011): Eckpunkte der Initiative „Übergänge mit System“. Die gemeinsamen Leitlinien für eine Reform des Übergangssystems. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf*. Gütersloh, S. 15–23.
- Flick, U. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Aufl., vollst. überarb. u. erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg.
- Gerholz, K.-H. (2009): Das Forschungsportfolio. Ein Dokumentator und Reflektor im Rahmen von Qualitativen Sozialforschungsprozessen? In: Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): *Paderborner Forschungs- und Entwicklungswerkstatt. Aktuelle Fragestellungen aus wirtschaftspädagogischen Promotionsprojekten*. Paderborn, S. 65–88.
- Gericke, T./Sommer, von J. (2008): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation. Band IV der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Bonn/Berlin. Online: http://www.kompetenzen-foerdern.de/band_IV_bqf_programm.pdf [03.04.2013].
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2005): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2., korrigierte Aufl. Bern.
- Hellwig, S. (2008): Zur Vereinbarkeit von Competency-Based Training (CBT) und Berufsprinzip. Konzepte der Berufsbildung im Vergleich. Wiesbaden.
- Hopf, C./Schmidt, C. (1993): Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Hildesheim.
- Hübner, S./Nückles, M./Renkl, A. (2007): Lerntagebücher als Medium des selbstgesteuerten Lernens. Wie viel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll? In: *Empirische Pädagogik*, Jg. 21, H. 2, S. 119–137.
- Jäger, R. S. (2007): *Beobachten, beurteilen und fördern! Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Erziehungswissenschaft*. Bd. 21. Landau.
- Klafki, W./Stöcker, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 22, H. 4, S. 497–523.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011): *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*.
- Koch, B./Kortenbusch, J. (2007): *Individuelle Förderplanung Berufliche Integration. Benachteiligte Jugendliche finden ihren Weg von der Schule in den Beruf*. Bielefeld.

- Koch, B./Kortenbusch, J. (2009): Anschlussorientierte Kompetenzfeststellung und -förderung. Berufs- und Studienorientierung in NRW, H. 8. Bielefeld.
- Kremer, H.-H. (2007) (Hrsg.): Lernen in medienbasierten kooperativen Lernumgebungen – Modellversuch KooL. Paderborn.
- Kremer, H.-H. (2012): Berufsbildung im Übergang – Überlegungen zur curricularen Gestaltung der Bildungsarbeit im Übergangssystem. In: Kremer, H.-H./Beutner, M./Zoyke, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn, S. 21–35.
- Kremer, H.-H./Wilde, S. (2006): Entwicklung und Implementation einer komplexen Lernumgebung zur Berufswahlvorbereitung. Wirtschaftspädagogische Beiträge, H. 12. Paderborn. Online: http://wiwi.uni-paderborn.de/fileadmin/departments/wiwi-dep-5/Dokumente/wipaed-beitraege/wpb_h12.pdf [Stand: 25.03.2013].
- Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2009): Individuelle Förderung von Kompetenzen. Curriculare und didaktisch-methodische Optionen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 57. Jg., H. 2, S. 163–173.
- Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2010a): Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Überlegungen zur Grundlegung eines Forschungs- und Entwicklungsbereichs. In: Kremer, H.-H./Zoyke, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Paderborn, S. 9–27.
- Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2010b): Individuelle Förderung im Reha-Vorbereitungslehrgang für besondere Zielgruppen – Entwicklung und Erprobung didaktisch-methodischer Reformansätze. In: Kremer, H.-H./Zoyke, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Paderborn, S. 71–120.
- Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2010c): Kompetenzdiagnose als Basis individueller Förderung – Zum Geheimnis einer Black Box!? In: Münk, D./Schelten, A. (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Bd. 8. Bielefeld, S. 145–160.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., akt. Aufl. Wiesbaden.
- Kunze, I. (2009): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule. Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 2. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler, S. 13–25.
- Lamnek, S. (2005a): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim.
- Lamnek, S. (2005b): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2., überarb. u. erw. Aufl. Weinheim.
- Landmann, M./Schmitz, B. (2007): Welche Rolle spielt Self-Monitoring bei der Selbstregulation und wie kann man mit Hilfe von Tagebüchern die Selbstregulation fördern? In: Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn, S. 149–169.
- Lippegaus, P. (2000): Individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Förderdiagnose, Förderplan und differenzierte Lernangebote. Berichte und Materialien. 2. unveränd. Aufl. Offenbach am Main.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 1, H. 2. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384> [07.11.2012].

- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Pädagogik. 10., neu ausgestattete Aufl. Weinheim.
- Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin.
- Mutzeck, W. (Hrsg.) (2007): *Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen*. 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim.
- Neef, C. (2008): *Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Ein experimenteller Vergleich zwischen handlungsorientiertem und traditionellem Unterricht*. Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 9. Stuttgart.
- Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG), in der Fassung vom 3. März 1998, zuletzt geändert durch Gesetz am 29.06.2011. Online: <http://www.schule.de/nschg/nschg/nschg.htm> [07.11.2012].
- Norwig, K./Petsch, C./Nickolaus, R. (2010): *Förderung lernschwacher Auszubildender – Effekte des berufsbezogenen Strategietrainings (BEST) auf die Entwicklung der bautechnischen Fachkompetenz*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106. Bd., H. 2, S. 220–239.
- Petsch, C./Norwig, K./Nickolaus, R. (2011): *(Wie) Können Auszubildende aus Fehlern lernen? Eine empirische Interventionsstudie in der Grundstufe Bautechnik*. In: Nickolaus, R./Pätzold, G. (Hrsg.): *Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Beiheft 25. Stuttgart, S. 129–146.
- Poser, H. (2001): *Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung*. Stuttgart.
- Reetz, L. (1989): *Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung*, Teil 1 und 2. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 5, S. 3–10 und H. 6, S. 24–30.
- Reetz, L. (1990): *Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung*. In: Reetz, L./Reitmann, T. (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen*. Hamburg, S. 16–35.
- Reetz, L. (1999): *Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung*. In: Tramm, T./Sembill, D./Klauser, F./John, E. G. (Hrsg.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt am Main, S. 32–51.
- Reetz, L. (2010): *Untersuchungen zur Praxis der Erfassung beruflicher Handlungskompetenz bei den Abschlussprüfungen im dualen System der deutschen Berufsausbildung*. In: Münk, D./Schelten, A. (Hrsg.): *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum*. *Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)*. Bd. 8. Bielefeld, S. 101–117.
- RehaFutur (2009): *Stellungnahme der wissenschaftlichen Fachgruppe RehaFutur zur Zukunft der beruflichen Rehabilitation in Deutschland*. Bonn.
- Reinmann, G. (2005): *Innovation ohne Forschung?* In: *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 33, H. 1, S. 52–69.
- Roth, H. (1966): *Pädagogische Anthropologie. Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover.
- Roth, H. (1971): *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG NRW), vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Februar 2012. Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf> [07.11.2012].
- Schütz, A./Luckmann, T. (1975): *Strukturen der Lebenswelt*. *Soziologische Texte*. Bd. 82. Neuwied.
- Seyd, W. (2006): *Berufsbildung. Handelnd lernen, lernend handeln. Handlungsorientierte Gestaltung von Lernsituationen*. 2., vollst. neu gefasste Aufl. Hamburg.
- Sloane, P. F. E. (2003): *Schulnahe Curriculumentwicklung im Lernfeldkonzept*. In: *bwp@* Ausgabe Nr. 4 – *Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit*. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf [07.11.2012].

- Sloane, P. F. E. (2005a): Kompetenzen im Lernfeldansatz der KMK: Eine deutsche Diskussion um kompetenzbasierte Lehrpläne. In: Ertl, H./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive*. Paderborn, S. 46–59.
- Sloane, P. F. E. (2005b): Wissenschaftliche Begleitforschung. Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101. Bd., H. 3, S. 321–348.
- Sloane, P. F. E. (2006): Berufsbildungsforschung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. 2., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden, S. 610–627.
- Sloane, P. F. E. (2007): Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus, R./Zöllner, A. (Hrsg.): *Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen*. Bd. 4. Bielefeld, S. 11–60.
- Sloane, P. F. E. (2010a): Entwicklung beruflicher Curricula als institutionstheoretisches Phänomen: der Ordnungsrahmen pädagogischen Handelns. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, P. T. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 213–220.
- Sloane, P. F. E. (2010b): Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, P. T. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 205–212.
- Sloane, P. F. E./Dilger, B. (2005): The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: *bwp@* Ausgabe Nr. 8 – Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf [07.11.2012].
- Sloane, P. F. E./Twardy, M./Buschfeld, D. (1998/2004): *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. 1./2. vollst. überarb. Aufl. Paderborn.
- Soeffner, H.-G. (2008): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6., durchges. u. akt. Aufl. Reinbek bei Hamburg, S. 164–175.
- Strauss, A. L. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. 2. Aufl. München.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1996): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Vonken, M. (2005): *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim, S. 227–255.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, Jg. 1, H. 1. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [07.12.2012].
- Zeder, A. (2006): *Das Lernjournal. Ein Instrument zur Förderung metakognitiver und fachlicher Kompetenzen*. Paderborn.
- Zoyke, A. (2012): *Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation*. Paderborn.

Anschrift der Autorin: Dr. Andrea Zoyke, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I, Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn (andrea.zoyke@wiwi.uni-paderborn.de)